

Odgojne znanosti  
Vol. 9, br. 2, 2007, str. 113-132  
Izvorni znanstveni članak

## RIZIČNA PONAŠANJA UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA I DOŽIVLJAJ KVALITETE RAZREDNO-NASTAVNOG OZRAČJA

Dejana Bouillet<sup>1</sup> i Meliha Bijedić<sup>2</sup>

Insititut za društvena istraživanja u Zagrebu<sup>1</sup>  
Univerzitet u Tuzli<sup>2</sup>

[dejana@idi.hr](mailto:dejana@idi.hr)

**Sažetak** - U ovom se radu provjerava hipoteza kako je doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja statistički značajno ovisan o razini rizičnosti ponašanja učenika. Pretpostavili smo da učenici koji manifestiraju ponašanja višega rizika razredno-nastavno ozračje doživljavaju manje kvalitetnim. Hipoteza se provjerava na podacima prikupljenim na uzorku od 630 učenika srednjih škola u Tuzli. Ti su ispitanici razvrstani u tri skupine, prema razini rizičnosti njihova ponašanja. Na tim je skupinama ispitanika izvršena analiza varijanci u odnosu na ljestvicu razredno-nastavnog ozračja. Rezultati su pokazali da učenici različitih razina rizičnosti ponašanja različito doživljavaju sve važnije komponente razredno-nastavnog ozračja (jasnoća pravila ponašanja, razina discipliniranosti u razredu, dosljednost u sankcioniranju kršenja školskih pravila, kvaliteta odnosa među učenicima, kvaliteta odnosa između nastavnika i učenika te prostorija u kojima se obrazovni proces odvija). Zaključno, autorice upućuju na potrebu intenziviranja stručnoga rada s učenicima rizičnoga ponašanja u srednjim školama, u svrhu podizanja kvalitete socijalne integracije tih učenika u školsko okruženje, što bi urodilo višestrukim pozitivnim učincima (prevencija poremećaja u ponašanju, smanjivanje disciplinskih problema u školama i dr.).

**Ključne riječi:** rizična ponašanja, razredno-nastavno ozračje, srednje škole

### Uvod

Opće je znano da razvoj poremećaja u ponašanju (uključujući delinkventno i ovisničko ponašanje) upućuje na zajedničko djelovanje brojnih rizičnih čimbenika, sadržanih u biološkim, socijalnim i psihološkim

obilježjima osobe koja ih manifestira (Bašić, Koller-Trbović, Uzelac, 2004; Bašić, Janković, 2001). Pritom problemi u jednom području podržavaju i potiču probleme u drugim područjima socijalnog funkcioniranja (Sutherland, Oswald, 2005). Drugim riječima, poremećaji u ponašanju rezultat su dinamičkog odnosa između osobe i čimbenika koji karakteriziraju njezinu okolinu, a ta interakcija pridonosi stabilnosti poremećaja tijekom duljeg vremena.

Među različitim poremećajima u ponašanju u školskom je okruženju, primjerice, moguće prepoznati neizvršavanje zahtjeva autoriteta, nediscipliniranost, pomanjkanje pažnje, hiperaktivnost, agresivno ponašanje, tjeskobnost, povučenost, depresivno i druga ponašanja. Mnoga od njih znatno remete uobičajeno i poželjno školsko i razredno-nastavno ozračje, često onemogućujući nastavnike i profesore u procesu podučavanja drugih učenika (Lane, Wehby, Barton-Arwood, 2005). Učenici koji manifestiraju takva ponašanja u pravilu imaju ograničene socijalne vještine što se odražava na teškoće u stvaranju kvalitetnih odnosa s vršnjacima i s nastavnicima. Nerijetko se taj socijalni kontekst odražava na loša obrazovna postignuća učenika, pa suvremeni autori školski neuspjeh opisuju „kao subjektivnu procjenu vlastitog neuspjeha, kako na akademskom, tako i na osobnom i interpersonalnom planu“ (Bašić, Kranželić-Tavra, 2004, str 110).

Uistinu, brojna su istraživanja potvrdila recipročnu povezanost između lošeg akademskog postignuća i poremećaja u ponašanju (Trout i sur., 2003). U svom radu autori (Trout i sur., 2003) navode rezultate istraživanja koja potvrđuju da u usporedbi s drugim skupinama učenika, učenici s poremećajima u ponašanju i emocijama rjeđe završavaju školu, postižu lošije rezultate u čitanju i aritmetici te rjeđe nastavljaju obrazovanje. Slični su rezultati dobiveni i u istraživanjima hrvatskih autora (Singer i sur., u tisku). Navedeno se odražava na disfunkcionalno ponašanje u kasnijim životnim razdobljima (nezaposlenost, sklonost delinkventnom ponašanju i dr.).

Istraživanja također pokazuju da ponašanje u školskom okruženju znatno usmjerava kvaliteta razredno-nastavnog ozračja. Pritom pozitivno, podržavajuće i kulturalno osviješteno školsko i razredno ozračje pridonosi akademskom postignuću učenika (Marshall, 2002). U tom je pogledu u stručnoj javnosti rasprostranjeno mišljenje da se percipiranje pozitivnog školskog i razredno-nastavnog ozračja tretira kao protektivni čimbenik u razvoju poremećaja u ponašanju. Brojni autori ističu kako će i djeca iz neskladnih i neuspješnih obitelji češće biti otporna na delinkventno ponašanje ukoliko pohađaju školu kvalitetne akademske reputacije te brižnog i pažljivog nastavničkog osoblja (Bašić i Kranželić Tavra, 2004).

U literaturi se ističu dva važna razloga zbog kojih se pozitivan doživljaj škole tretira kao mogući činitelj prevencije društveno neprihvatljivih i individualno štetnih ponašanja učenika: (1) teorije i istraživanja oskudnu vezanost uz školu povezuju s devijantnim ponašanjima kao što su, primjerice,

delinkvencija, upotreba psihoaktivnih sredstava, maloljetnička trudnoća i napuštanje školovanja i (2) istraživanja potvrđuju da su školsko okruženje i školsko iskustvo važan činitelj u promociji ili slabljenju vezanosti učenika uz školu (Maddox, Prinz, 2003). Znanstveno je, primjerice, utvrđeno da odgovornost učitelja, razina kontrole učenika i odgovornost škole pridonose akademskim kompetencijama, motivaciji i akademskim postignućima učenika. Obrazovna postignuća učenika veća su i onda kada postoje kvalitetne socijalne veze među učenicima neke škole. S druge strane, akademska nekompetentnost i slabo školsko postignuće pridonose otuđenju učenika od škole, povezivanju negativnih osjećaja sa školom, odbijanju autoriteta i škole te drugim okolnostima koje učvršćuju negativne stavove prema školi i pridonose formiranju alternativnih standarda ponašanja (Sprott, 2004; Maggs, 2002; Kranželić-Tavra, 2002; Gruber, Machamer, 2000).

Ipak, loša kvaliteta međuljudskih odnosa u školskom okruženju u većoj je mjeri posljedica, no činitelj razvoja poremećaja u ponašanju. Potonja konstatacija, uz činjenicu da je školsko okruženje ono u kojem djeca i mladi provode znatan dio svoga vremena, jedna je u nizu argumenata koji se spominju prilikom naglašavanja potrebe jasnije uloge škola u prevenciji poremećaja u ponašanju. Poznato je, naime, da je upravo odgojno-obrazovni proces taj koji, ukoliko je pravilno usmjeren, reducira, kanalizira i ublažava brojne negativne socijalizacijske činitelje koje mlade osobe vode u svijet delinkvencije, ovisnosti i drugih oblika individualno štetnih i društveno neprihvatljivih ponašanja. Novije istraživanje provedeno u Hrvatskoj na uzorku maloljetnih delinkvenata s time je u vezi dalo osnova za zaključak da negativni socijalizacijski činitelji, kad se pojave, tijekom školovanja bivaju sve veći i na kraju često rezultiraju preuranjenim napuštanjem škole (Singer i sur., u tisku). Budući da je znano kako su ulaganja u preventivne školske programe neusporedivo humanija i materijalno isplativija, no što su to ulaganja u represivne aparate, a škole u sustavu prevencije poremećaja u ponašanju u našem društvu još uvijek nemaju jasnu ulogu, istraživanja usmjerena utvrđivanju povezanosti pojedinih komponenti školskog sustava i različitih oblika ponašanja učenika i danas su društveno, stručno i znanstveno aktualna.

## **Cilj, pojmovna određenja i hipoteza istraživanja**

Ovaj je rad usmjeren analizi povezanosti komponenti razredno-nastavnog ozračja i manifestiranja rizičnih ponašanja učenika srednjih škola, kako bismo pridonijeli uočavanju obilježja razredno-nastavnog ozračja koja mogu znatnije pridonijeti prevenciji poremećaja u ponašanju učenika. Pritom polazimo od hipoteze da je doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja statistički značajno ovisan o razini rizičnosti ponašanja učenika, pri čemu

učenici koji manifestiraju ponašanja višeg rizika razredno-nastavno ozračje doživljavaju manje kvalitetnim.

U istraživanju je prihvaćena definicija razredno-nastavnog ozračja koju su ponudili Jagić i Jurčić (2006). Prema tim autorima, razredno-nastavno ozračje čini unutarnju relativno konstantnu kvalitetu skupa obilježja razrednoga odjela kojega učenici mogu doživjeti i koji potencijalno utječu na njihovo zadovoljstvo nastavom, a koja uključuje: utjecaje i međutjecaje u organizaciji i realizaciji nastavnoga procesa kao implikacije formalnih organizacija i poželjnih uvjeta rada, ukupno stanje odnosa u razrednoj zajednici u vrijeme nastavnih aktivnosti, emocionalni ton u interpersonalnoj komunikaciji te proces koji se interakcijom uspostavlja između učitelja i učenika. Drugim riječima, razredno-nastavno ozračje možemo razumjeti sagledamo li ostvarenje složene interakcije na razini organizacije i rukovođenja te na razini međuodnosa između sudionika odgojno-obrazovnog procesa (učenika i učitelja, učenika međusobno i u odnosu spram nastavnog procesa). Slažemo se i ocjenom autora da je poznavanje učenikova doživljaja temeljnih čimbenika razredno-nastavnog ozračja zadatak i potreba svakoga učitelja u školi jer krije u sebi ispravno razumijevanje učenikova zadovoljstva nastavom, a time i ispravno stručno-profesionalno djelovanje na razvoj učenikova postignuća i ponašanja tijekom nastave (Jagić, Jurčić, 2006). Dosadašnje znanstvene spoznaje kvalitetno razredno-nastavno ozračje opisuju kao ono u kojemu prevladava ugodno i otvoreno ozračje ispunjeno sigurnošću i međusobnim razumijevanjem na razini učenik-učitelj i učenik-suučenci te u kojemu nema straha od neuspjeha i negativnog natjecateljskoga duha. Ukratko, kvalitetna razredno-nastavna ozračja nastoje promovirati pozitivne interakcije među učenicima i orijentirana su na obrazovna postignuća svih učenika (Bijedić, 2007; Jagić, Jurčić, 2006; Maddox, Prinz, 2003; Bošnjak, Matijević, 1999).

Jasno je da postoje velike individualne razlike među učenicima jedne razredne zajednice u percepciji nastave koje, među inim, određuje i okolina u kojoj je učenik odgajan i u kojoj živi. Zato je razumljivo da se doživljaj razredno-nastavnoga ozračja, komponiran iz mnoštva događaja unutar razreda, prelama kroz individualan "sustav prizmi". Iz navedenih se razloga istraživanje temelji na načinu na koji razredno-nastavno ozračje doživljaju učenici, a ne na stvarnoj (objektivnoj) mjeri te kvalitete.

Rizična ponašanja učenika definirali smo kao ponašanja koja upućuju na postojanje problema u pozitivnom razvoju djece i mladih, a koji prijete njihovu pozitivnom razvoju i uspješnoj prilagodbi društvu u kojem žive (Bouillet, Uzelac, 2007). Drugim riječima, to su ona ponašanja koja nastaju kao posljedica interakcije brojnih rizičnih i zaštitinih činitelja, a mogu prerasti u ozbiljnije forme poremećaja u ponašanju. Radi se o cijelom nizu ponašanja različitih vrsta, oblika, opasnosti, štetnosti i intenziteta koja su u većoj ili manjoj mjeri individualno štetna i društveno nepoželjna. Rizična ponašanja

u doba djetinjstva i mladenaštva ne vode nužno u negativno devijantna ponašanja u odrasloj dobi, ali nedvojbeno jesu upozoravajući znak da postoji okruženje, sklonost ili znatna vjerojatnost nepoželjnog razvoja djeteta ili mlade osobe (Jugović, 2007). U školskom okruženju takva ponašanja mogu dovesti do napuštanja škole, umanjuju mogućnost svladavanja vještina potrebnih za uspješan život nakon završenoga školovanja, a njihove obrazovne kompetencije predstavljaju ozbiljan problem za nastavak školovanja (Bašić i Ferić, 2004). Ona se ogledaju u teškoćama u praćenju nastave, povezivanju novih informacija s već usvojenim gradivom, ali i u održavanju i kreiranju pozitivne radne atmosfere ((Mooney i sur., 2005). Upravo su potonja obilježja ona koja često remete kvalitetu razredno-nastavnog ozračja i umanjuju ukupnu kvalitetu obrazovnog procesa, što posredno ukazuje na važnost bavljanja učenicima rizičnog ponašanja u kontekstu planiranja kvalitetnih škola.

## Metodološka objašnjenja

Istraživanje prikazano u ovom radu temelji se na podacima prikupljenim na uzorku učenika svih srednjih škola u Tuzli koji su školu pohađali tijekom školske godine 2005/2006. Podaci su prikupljeni u sklopu izrade magistarskog rada „Neki aspekti povezanosti poremećaja u ponašanju učenika i kvalitete razredno-nastavnog ozračja u srednjim školama“ (Bijedić, 2007). Ukupno je ispitano 630 učenika (41,9% muškog i 58,1% ženskog spola). U uzorku je 38,4% učenika iz Gimnazije „Meša Selimović“, 33,5% učenika iz Srednje medicinske škole, a 28,1% iz Srednje mašinske škole. U svakoj su školi ispitani učenici iz dva razredna odjela svakog razreda (26,8% ispitanika polazilo je prvi, 24,0% drugi, 25,7% treći, a 23,5% četvrti razred srednje škole).

Ispitanici su anonimno, tijekom satova razrednih odjela, popunjavali Ček listu ponašanja (Bijedić, 2007) i Ljestvicu razredno-nastavnog ozračja (Bošnjak, 1997). Oba mjerna instrumenta sadrže čestice organizirane u obliku petostupanjskih ordinalnih skali koje opisuju širok spektar ponašanja i komponenti razredno-nastavnog ozračja. Pritom viša vrijednost označava viši stupanj slaganja s ponuđenom tvrdnjom, odnosno češće manifestiranje određenog ponašanja.

Dok je Ljestvica razredno-nastavnog ozračja korištena u cijelosti (tablica 1), za potrebe ovoga rada iz Ček liste ponašanja izdvojeno je 34 čestica, odnosno oblika ponašanja koja ponekad i često manifestira 10% i više ispitanika. To su sljedeće čestice:

- a) *sklonost nasilničkom i agresivnom ponašanju* (verbalno se sukobljavam s vršnjacima; koristim ružne riječi i psujem; kada sam ljut/a dođe mi da nekog fizički povrijedim; ismijavam i zadirkujem druge učenike/ce; svađam se; namjerno se s nekim ne želim družiti, iako za to nemam posebnog razloga);

- b) *trpljenje vršnjačkog nasilja i osamljivanje* (imam osjećaj da me ostali učenici/učenice namjerno zanemaruju i isključuju iz društva; drugi učenici i učenice lažu i šire lažne glasine o meni i pokušavaju odvratiti ostale od druženja sa mnom; osamljujem se; mislim da moji prijatelji prema meni nisu iskreni);
- c) *teškoće u svladavanju gradiva i disciplini* (teško mi se skoncentrirati na nastavno gradivo; teško mi je mirno sjediti; iako se trudim, teško mi je razumijeti nastavno gradivo; teško mi je zadržati pažnju i skoncentrirati se na učenje; loše izvršavam školske zadatke; nastavnici me opominju; u školi sam neposlušan/na; ne volim se ponašati prema pravilima; neopravdano izostajem s pojedinih sati nastave; ne volim postupati prema zahtjevima odraslih; aktivno sudjelujem u nastavi);
- d) *niska razina samopouzdanja* (mislim da sam bezvrijedan; sklon sam napromišljeno postupati; nisam zadovoljan/na svojim fizičkim izgledom; lakovjeran/na sam; izbjegavam postavljati pitanja u razredu zbog straha od zbunjenosti i smetenosti; lako se naljutim; bojim se da ću učiniti nešto loše; volim se hvaliti; teško donosim odluke);
- e) *asocijalno ponašanje* (družim se s vršnjacima koji upadaju u neprilike; iz nezgodnih se situacija pokušavam izvući pomoću varanja; konzumiram alkohol; pod svaku cijenu moram dobiti ono što hoću).

Budući da je cilj ovoga rada sadržan u analizi povezanosti rizičnih oblika ponašanja učenika i pojedinih komponenti razredno-nastavnog ozračja, uzorak ispitanika podijeljen je u 3 skupine. One su formirane pomoću *cluster analize* temeljene na aritmetičkim sredinama ispitanika koje predstavljaju njihov prosječan rezultat na česticama Ček liste ponašanja. Prosječna srednja vrijednost ponašanja svih ispitanika iznosi 2,19. Primijenjena je *K-Means cluster* analiza (program SPSS12), uz unaprijed zadan kriterij podjele uzorka na tri skupine. Prvu skupinu ispitanika (ponašanja niskog rizika) čini 224 (35,5%) ispitanika čije se prosječne vrijednosti na Ček listi ponašanja kreću u rasponu od 1 do 1,94. Drugu skupinu ispitanika (ponašanja umjerenog rizika) čine ispitanici čije se prosječne vrijednosti na Ček listi ponašanja kreću u rasponu od 1,97 do 2,65. Takvih je 279 ili 44,3% ispitanika. Treća skupina uključuje ispitanike koji manifestiraju ponašanja višeg rizika. Njihove se prosječne vrijednosti na Ček listi ponašanja kreću od 2,67 do 4,09, a skupina sadrži 127 ili 20,2% ispitanika. Budući da je istraživanje provedeno na uzorku učenika redovnih srednjih škola, njime nije obuhvaćen dovoljan broj učenika koja manifestiraju ponašanja visokog rizika. Ta je skupina učenika u ukupnoj populaciji zastupljena s 1-2%, što onemogućuje ozbiljnije statističke analize (Bijedić, 2007; Lane, Wehby, Barton-Arwood, 2005). Istodobno, na



postojanje 20-ak% mladih ponašanja umjerenog do višeg rizika u ukupnoj srednjoškolskoj populaciji upućuju i druga istraživanja (Bouillet, Uzelac, 2007; Bouillet, 2006; Lane, Wehby, Barton-Arwood, 2005; Bašić, 2001).

S tako formiranim skupinama ispitanika izvršena je analiza varijance na česticama Ljestvice razredno-nastavnog ozračja. Za takvu smo se analizu odlučili kako bismo što je moguće zornije uočili komponente razredno-nastavnog ozračja koje bi mogle pridonijeti prevenciji poremećaja u ponašanju mladih. Kao statistički značajne tretirane su vrijednosti F-omjera čija je značajnost manja od 0,05 ( $p < 0,05$ ).

## Rezultati i rasprava

Slijedom teorije kontrole koju je 60-ih godina XX. stoljeća razvio Hirsch (Madoddox, Prinz, 2003) četiri su temeljne dimenzije razredno-nastavnog ozračja: razina privrženosti (školi, osoblju škole i drugim učenicima); razina prihvaćanja sustava vrijednosti škole; razina uključenosti u školske aktivnosti i pozicioniranje važnosti obrazovanja u osobnom sustavu vrijednosti. Sprott (2004) navodi sljedeće dimenzije razredno-nastavnog ozračja: osjećaj da se učenici poštuju, poštivanje pravila, jasnoća pravila, planiranje i aktivnost i uključenost učenika u nastavne i školske aktivnosti. Čestice Ljestice razredno-nastavnog ozračja (Bošnjak, 1997) opisuju procjenu jasnoće pravila ponašanja, dosljednosti u sankcioniranju kršenja školskih pravila, razine discipliniranosti u razredu, kvalitete odnosa među učenicima (uključujući procjenu kompeticijskih odnosa među učenicima), kvalitete odnosa između nastavnika i učenika, kvalitete odnosa učenika prema obrazovnim sadržajima (uključujući razinu sudjelovanja učenika u kreiranju obrazovnog procesa) i prostorija u kojima se obrazovni proces odvija. U tablici 1 prikazani su rezultati koji nas informiraju o komponentama koje ispitanici, s obzirom na razinu rizičnosti njihova ponašanja, doživljavaju statistički značajno različito.

*Tablica 1:* F-omjeri i statistička značajnost razlika među skupinama ispitanika na česticama Ljestvice razredno-nastavnog ozračja

Čestice Ljestvice razredno-nastavnog ozračja	F	Sig.	Čestice Ljestvice razredno-nastavnog ozračja	F	Sig.
Naši nastavnici često upozoravaju na to što će se dogoditi ako se ne budemo pridržavali pravila ponašanja.	3,559	0,029	Na početku nastave nastavnici su upoznali učenike sa pravilima ponašanja koja vrijede za njihov predmet.	4,051	0,018

Čestice Ljestvice razredno-nastavnog ozračja	F	Sig.	Čestice Ljestvice razredno-nastavnog ozračja	F	Sig.
Nastavnici su odredili jasnu granicu do koje dopuštaju učeničke pogreške.	3,861	0,022	U mojem su razredu poznata pravila kako se kada treba ponašati.	17,161	0,000
Na samom početku nastavnici su nam objasnili što učenici smiju a što ne smiju raditi na njihovim predmetima.	11,431	0,000	Neki se učenici uvijek «guraju» kako bi prvi odgovorili na postavljena pitanja ili učinili nešto što nastavnici traže.	0,196	0,822
U mojem razredu nema međusobnog natjecanja tko će biti bolji.	0,404	0,668	U mojem razredu ne pazi se mnogo na to kakve ocjene dobivaju drugi učenici.	0,099	0,906
U mojem razredu ocjene nisu jako važna stvar.	1,123	0,326	U mojem razredu postoje učenici koji se međusobno natječu tko će biti bolji .	4,260	0,015
Naši nastavnici vrlo malo vremena posvećuju običnom razgovoru s učenicima.	5,017	0,007	Naši nastavnici pokazuju zanimanje i za osobne probleme učenika.	2,445	0,087
04. Naši nastavnici se prema učenicima odnose više kao stariji prijatelji, a ne samo kao strogi stručnjaci.	3,068	0,047	Novi i različiti postupci i ideje rijetko se primjenjuju u mojem razredu.	1,556	0,212
Naši nastavnici primjene svoj način rada kada je potrebno pomoći nekom učeniku.	3,742	0,024	Nastavnici vole kada učenici pokušavaju unijeti neke novosti u nastavni rad.	3,573	0,029
Učenike se rijetko pita za mišljenje o tome kako se koristi vrijeme za nastavu.	1,132	0,323	Kada učenici žele o nečemu razgovarati nastavnici će uvijek naći vremena za razgovor.	8,864	0,000
Nastavnici se zanimaju za ono što učenici žele naučiti.	4,120	0,017	Nastavnici često ne vjeruju učenicima.	5,053	0,007
Nastavnici u nastavi svojeg predmeta dopuštaju da učenici provedu svoje zamisli.	0,200	0,819	Učenici mojeg razreda se međusobno dobro poznaju.	1,468	0,231
Učenici u mojem razredu nisu zainteresirani za međusobno bliže upoznavanje.	1,200	0,302	U mojem razredu ima mnogo prijateljstva.	9,391	0,000



Čestice Ljestvice razredno-nastavnog ozračja	F	Sig.	Čestice Ljestvice razredno-nastavnog ozračja	F	Sig.
Moj je razred lako okupiti oko nekog posla ili zadaće.	9,456	0,000	Učenici uživaju u zajedničkom radu u nekoj zadaći koju obavlja razred.	14,728	0,000
Učenici iz mog razreda rado pomažu jedan drugome glede domaćih zadaća.	11,158	0,000	Učenici u mojem razredu nemaju mnogo prigoda za međusobno upoznavanje.	1,321	0,268
U mojem razredu postoje neki učenici koji se ne druže sa ostalima.	20,439	0,000	Učenici mog razreda nalaze zadovoljstvo u nastavi.	3,594	0,028
Neki se učenici u mojem razredu međusobno ne podnose.	13,733	0,000	U nas se učenici za najbolje ocjene moraju dobro potruditi.	1,176	0,309
Ako učenik u mojem razredu krši pravila sigurno će upasti u neprimolike.	0,685	0,505	Naši nastavnici nisu jako strogi.	1,667	0,190
Učenici će loše proći ako govore kada nastavnici to ne očekuju.	1,329	0,265	Učenicima se umanjuju ocjene ako na vrijeme ne izrade domaću zadaću.	1,674	0,188
Učenici će imati neprimolika ako nisu na svojim mjestima kada započne nastava.	5,541	0,004	Ako učenik izostane sa nastave vrlo mu je teško nadoknaditi propušteno gradivo.	7,569	0,001
Sa sata će biti istjeran svaki učenik koji se ne pridržava propisanog reda.	4,861	0,008	U našem razredu učenici troše mnogo energije u praćenju nastave i nastavnih aktivnosti.	8,144	0,000
Učenici su uvijek mirni i poslušni na nastavi.	11,985	0,000	Učenici u našem razredu u većini dosta pažljivo prate ono što se događa na nastavnom satu.	11,559	0,000
U mojem razredu za vrijeme nastave često vladaju galama i metež.	11,710	0,000	Većina učenika "škraba" po svojim bilježnicama umjesto da zapisuju ono što nastavnici govore.	7,8178	0,000
Nastavnici svojom vikom "ušutkuju" učenike.	7,748	0,000	Nastavnici na satu često moraju smirivati učenike.	3,8434	0,022
Moj je razred više mjesto za druženje nego mjesto gdje će se nešto naučiti.	5,100	0,006	Učenici ne upadaju nastavnicima u riječ kada ovi govore.	0,004	0,996

Čestice Ljestvice razredno-nastavnog ozračja	F	Sig.	Čestice Ljestvice razredno-nastavnog ozračja	F	Sig.
Naše učionice i kabineti si tijekni i pretrpani.	3,587	0,028	Naše nastavne prostorije su vrlo ugodna mjesta za nastavu.	2,465	0,086
Nastavna pomagala su često neispravna.	7,352	0,001	U našim učionicama i kabinetima zimi je hladno.	4,841	0,008
Naše nastavne prostorije su uvijek uredne i čiste.	2,037	0,131	U nas su školske klupe uvijek u istom rasporedu.	0,194	0,823
Nastavna pomagala u nas služe za "ukras", a ne za nastavu.	6,651	0,001	Naši školski prostori su sumorni kao da su zatvor ili vojarna, a ne škola.	12,061	0,000
Imamo dovoljno prostora za rad u malim grupama.	0,950	0,387			

Iz podataka prikazanih u tablici 1 proizlazi da se skupine ispitanika, formirane prema razini rizičnosti njihova ponašanja, u procjeni kvalitete razredno-nastavnog ozračja međusobno razlikuju u 36 od analiziranih 57 čestica. Prema tome, razina rizičnosti ponašanja ispitanika pridonosi razlikama u procjeni jasnoće pravila ponašanja, razine discipliniranosti u razredu, kvaliteti odnosa među učenicima te određenim komponentama kvalitete odnosa između nastavnika i učenika, kvalitete odnosa učenika prema obrazovnim sadržajima i doživljaja prostorija u kojima se obrazovni proces odvija. Razlike su manje u pogledu procjene kompeticijskih odnosa među učenicima, razini sudjelovanja učenika u kreiranju obrazovnog procesa i procjeni dosljednosti u sankcioniranju kršenja školskih pravila.

Najviše razlike među skupinama ispitanika dobivene su na sljedećim česticama: u mojem razredu postoje neki učenici koji se ne druže s ostalima ( $F = 20,439$ ), u mojem su razredu poznata pravila kako se treba ponašati ( $F = 17,161$ ), učenici uživaju u zajedničkom radu u nekoj zadaći koju obavlja razred ( $F = 4,728$ ), neki se učenici u mojem razredu međusobno ne podnose ( $F = 13,733$ ), učenici su uvijek mirni i poslušni na nastavi ( $F = 11,985$ ), u mojem razredu za vrijeme nastave često vladaju galama i metež ( $F = 11,710$ ), učenici u našem razredu u većini dosta pažljivo prate ono što se događa na nastavnom satu ( $F = 11,559$ ), na samom početku nastavnici su nam objasnili što učenici smiju, a što ne smiju raditi na njihovim predmetima ( $F = 11,431$ ) i učenici iz mog razreda rado pomažu jedan drugome glede domaćih zadaća ( $F = 11,158$ ). O strukturi razlika među skupinama ispitanika informiraju nas podaci prikazani u tablici 2.

Tablica 2: Statistički značajne razlike među skupinama ispitanika u procjeni kvalitete razredno-nastavnog ozračja (aritemtičke sredine – M i standardne devijacije – SD)

Čestice Ljestvice razredno-nastavnog ozračja	Ponašanja niskog rizika		Ponašanja umjerenog rizika		Ponašanja višeg rizika	
	M	SD	M	SD	M	SD
Naši nastavnici često upozoravaju na to što će se dogoditi ako se ne budemo pridržavali pravila ponašanja.	4,321	0,760	4,162	0,970	4,082	0,893
Na početku nastave nastavnici su upoznali učenike sa pravilima ponašanja koja vrijede za njihov predmet.	4,487	0,898	4,364	0,915	4,201	0,964
Nastavnici su odredili jasnu granicu do koje dopuštaju učeničke pogreške.	3,969	1,229	3,868	1,122	3,612	1,232
U mojem su razredu poznata pravila kako se kada treba ponašati.	4,121	1,098	3,621	1,350	3,366	1,346
Na samom početku nastavnici su nam objasnili što učenici smiju a što ne smiju raditi na njihovim predmetima.	4,446	0,824	4,107	1,143	3,940	1,162
U mojem razredu postoje učenici koji se međusobno natječu tko će biti bolji.	3,170	1,466	3,507	1,404	3,556	1,578
Naši nastavnici vrlo malo vremena posvećuju običnom razgovoru s učenicima.	3,147	1,340	3,349	1,344	3,604	1,269
Naši nastavnici se prema učenicima odnose više kao stariji prijatelji, a ne samo kao strogi stručnjaci.	3,098	1,312	2,857	1,316	2,791	1,251
Naši nastavnici primjene svoj način rada kada je potrebno pomoći nekom učeniku.	3,612	1,215	3,419	1,212	3,261	1,176
Nastavnici vole kada učenici pokušavaju unijeti neke novosti u nastavni rad.	3,798	1,277	3,585	1,336	3,425	1,362

Čestice Ljestvice razredno-nastavnog ozračja	Ponašanja niskog rizika		Ponašanja umjerenog rizika		Ponašanja višeg rizika	
	M	SD	M	SD	M	SD
Kada učenici žele o nečemu razgovarati nastavnici će uvijek naći vremena za razgovor.	3,478	1,288	3,048	1,225	3,037	1,172
Nastavnici se zanimaju za ono što učenici žele naučiti.	3,679	1,188	3,371	1,223	3,440	1,229
Nastavnici često ne vjeruju učenicima.	3,179	1,233	3,430	1,323	3,594	1,128
U mojem razredu ima mnogo prijateljstva.	4,121	1,179	3,688	1,309	3,619	1,342
Moj je razred lako okupiti oko nekog posla ili zadaće.	3,504	1,414	3,096	1,385	2,888	1,380
Učenici uživaju u zajedničkom radu u nekoj zadaći koju obavlja razred.	3,496	1,382	3,154	1,294	2,701	1,377
Učenici iz mog razreda rado pomažu jedan drugome glede domaćih zadaća.	3,710	1,260	3,221	1,290	3,172	1,335
U mojem razredu postoje neki učenici koji se ne druže sa ostalima.	2,759	1,499	3,276	1,383	3,716	1,284
Učenici mog razreda nalaze zadovoljstvo u nastavi.	3,022	1,283	2,952	1,260	2,657	1,344
Neki se učenici u mojem razredu međusobno ne podnose.	2,835	1,475	3,445	1,392	3,474	1,385
Učenici će imati nepritika ako nisu na svojim mjestima kada započne nastava.	3,295	1,279	3,037	1,211	2,866	1,206
Ako učenik izostane sa nastave vrlo mu je teško nadoknaditi propušteno gradivo.	3,665	1,238	3,408	1,199	3,149	1,283
Sa sata će biti istjeran svaki učenik koji se ne pridržava propisanog reda.	3,813	1,141	3,544	1,220	3,448	1,224
U našem razredu učenici troše mnogo energije u praćenju nastave i nastavnih aktivnosti.	3,384	1,237	3,184	1,102	2,858	1,293

Čestice Ljestvice razredno-nastavnog ozračja	Ponašanja niskog rizika		Ponašanja umjerenog rizika		Ponašanja višeg rizika	
	M	SD	M	SD	M	SD
Učenici su uvijek mirni i poslušni na nastavi.	3,336	1,119	2,960	1,228	2,739	1,188
Učenici u našem razredu u većini dosta pažljivo prate ono što se događa na nastavnom satu.	3,612	1,074	3,290	1,100	3,052	1,159
U mojem razredu za vrijeme nastave često vladaju galama i metež.	2,656	1,199	3,044	1,183	3,246	1,217
Većina učenika "škraba" po svojim bilježnicama umjesto da zapisuju ono što nastavnici govore.	3,094	1,192	3,371	1,186	3,590	1,165
Nastavnici svojom vikom "ušutkuju" učenike.	3,174	1,264	3,563	1,157	3,575	1,166
Nastavnici na satu često moraju smirivati učenike.	3,326	1,208	3,412	1,190	3,679	1,135
Moj je razred više mjesto za druženje nego mjesto gdje će se nešto naučiti.	3,004	1,226	3,276	1,194	3,381	1,129
Naše učionice i kabineti si tijesni i pretrpani.	2,647	1,400	2,982	1,389	2,813	1,350
Nastavna pomagala su često neispravna.	2,884	1,367	3,250	1,310	3,366	1,147
U našim učionicama i kabinetima zimi je hladno.	2,723	1,444	3,055	1,348	3,112	1,261
Nastavna pomagala u nas služe za «ukras», a ne za nastavu.	2,473	1,414	2,824	1,358	2,977	1,362
Naši školski prostori su sumorni kao da su zatvor ili vojarna, a ne škola.	2,558	1,444	3,077	1,413	3,216	1,334

Srednje vrijednosti pojedinih skupina ispitanika na česticama Ljestvice razredno-nastavnog ozračja (tablica 2) upućuju na zaključak da ispitanici koji manifestiraju ponašanja višeg rizika češće procjenjuju da u njihovom razredu postoje učenici koji se međusobno natječu tko će biti bolji, koji se ne druže s ostalima i koji se međusobno ne podnose. Oni također češće procjenjuju da njihovi nastavnici vrlo malo vremena posvećuju običnom razgovoru s učenicima, da ne vjeruju učenicima, da u razredu za vrijeme nastave često

vladaju galama i metež, da većina učenika ne prati nastavu, da nastavnici svojom vikom ušutkuju učenike i da ih na satu često moraju smirivati. U skladu s navedenim, ova skupina ispitanika svoj razred češće doživljava kao mjesto za druženje nego kao mjesto gdje će se nešto naučiti, a školske prostorije i pomagala procjenjuju neprimjerenima. Ostale komponente razredno-nastavnog ozračja ispitanici koji manifestiraju ponašanja višeg rizika u svojim razredima nalaze statistički značajno rjeđe (jasnoća pravila, otvorena komunikacija nastavnika i učenika, prijateljstvo i zajedništvo učenika u razredu i zainteresiranost učenika za nastavu). Zanimljivo je da ova skupina ispitanika rjeđe procjenjuje da će učenici imati neprimjeraka ako nisu na svojim mjestima kada započene nastava, da će učeniku biti teško nadoknaditi propušteno gradivo ako izostane s nastave i da će sa sata biti istjeran svaki učenik koji se ne pridržava propisanog reda. Ukratko, moguće je zaključiti da se uz viši stupanj rizičnosti ponašanja učenika vezuje lošija procjena kvalitete razredno-nastavnog ozračja, u većini njezinih komponenti.

Ovdje prikazani rezultati u skladu su s rezultatima ranije provedenih istraživanja koja upućuju na zaključak da kvaliteta razredno-nastavnog ozračja u razvoju i prevenciji rizičnih ponašanja i poremećaja u ponašanju ima važnu ulogu (Sprott, 2005; Maddox, Prinz, 2003; Smith, 2000). S time nam se u vezi čini važnim naglasiti da naši rezultati prikazuju način na koji učenici doživljavaju razredno-nastavno ozračje, a ne informiraju nas o tome o kakvom se razredno-nastavnom ozračju uistinu radi. Prema tome, posredno možemo prihvatiti tezu da objektivno slične uvjete različiti učenici doživljavaju različito, a razlike u doživljaju zatno ovise o njihovom ponašanju. Znano je, naime, da su rizična ponašanja posljedica interakcije brojnih rizičnih i zaštitnih čimbenika, među kojima važno mjesto ima i kvaliteta odnosa s vršnjacima, nastavnim osobljem i odnos prema obrazovanju. Prema tome, specifična ponašanja učenika pridonose specifičnostima u interakciji među učenicima, u odnosu s nastavnicima i prema obrazovnim sadržajima, što vrlo vjerojatno rezultira lošijom procjenom kvalitete razredno-nastavnog ozračja. U pitanju je zatvoreni krug akcija i re-akcija koje zajedno čine sadržaj konceptualnog pojma društveno neprilagođenog ponašanja.

Slijedom rezultata našeg istraživanja, čini se opravdanim razmotriti načine na koje bi školsko osoblje moglo pridonijeti kvalitetnijoj socijalnoj integraciji učenika rizičnih ponašanja u školsko okruženje koja bi podrazumijevala njihovu kvalitetniju komunikaciju s učenicima, ali i nastavnicima. To bi mogao biti važan korak u daljnjem poboljšanju odnosa tih učenika prema školi i obrazovanju općenito. Na tom se putu osobito važnim čini jasno definiranje i dosljedna primjena posljedica kršenja dogovorenih pravila. Pravila, međutim, učenicima ne smiju biti nametnuta, već bi u njihovom kreiranju morali i osobno sudjelovati, a posljedice njihova kršenja nedvojbeno bi trebale biti usmjerene na osnaživanje, a ne na kažnjavanje učenika. Radi se o primjeni odgojne paradigme koja slijedi teze teorije izbora i

realitene terapije (Glasser, 1990), a koja operacionalizira znanstvene spoznaje o kompleksnosti nastajanja poremećaja u ponašanju. Tome usmjereni naponi pridonijeli bi, vjerujemo, podizanju ukupne kvalitete odvijanja obrazovnog procesa, a pomogli bi i prevenciji poremećaja u ponašanju učenika.

## **Zaključna razmatranja**

Istraživanjem je u potpunosti potvrđena hipoteza kojom smo pretpostavili da je doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja statistički značajno ovisan o razini rizičnosti ponašanja učenika, pri čemu učenici koji manifestiraju ponašanja višeg rizika razredno-nastavno ozračje doživljavaju manje kvalitetnim. Razlike su dobivene u pogledu svih važnih komponenti razredno-nastavnog ozračja, a rizična ponašanja obuhvaćena ovim istraživanjem upućuju na zaključak da stručni rad u pogledu kvalitetnije integracije u školsko okruženje iziskuju mnogi učenici čije ponašanje još nije preraslo u poremećaje u ponašanju. Zajedničko definiranje pravila, stručno pedagoško održavanje školske discipline i razvoj komunikacijskih vještina učenika rizičnog ponašanja, komponente su stručnoga rada koje bi, sljedom rezultata našeg istraživanja, pomogle u podizanju kvalitete socijalne integracije tih učenika. Navedeno podržava i poznata teza prema kojoj je doživljaj razredno-nastavnog ozračja, kao subjektivna stvarnost koju oblikuju utisci i prosudbe, u funkciji zadovoljstva učenika nastavom koje posredno vodi ostvarenju brojnih društveno poželjnih i krativnih ponašanja i ciljeva (Jagić, Jurčić, 2006). Usavršavanje kvalitete razredno-nastavnog ozračja pridonijelo bi i umanjivanju mogućnosti da razredno-nastavno ozračje bude etiološki čimbenih rizičnih ponašanja. Iz literature je, naime, poznato da niska očekivanja u odnosu na obrazovna postignuća učenika, neučinkovita administracija i nedostatan rad na razvijanju vještina učinkovitog učenja pridonose razvoju poremećaja u ponašanju i umanjuju mogućnost akademskog uspjeha učenika (Reinke i Herman, 2002).

Uz to, poznato je da upravo učenicima rizičnog ponašanja pozitivno razredno-nastavno ozračje može osigurati osjećaj pripadanja i povezanosti koju nisu u mogućnosti doživjeti u drugim sredinama, što umanjuje njihovu potrebu za manifestiranjem neprihvatljivih ponašanja (Sprott, 2004). Pitanje je, međutim, je li u srednjim školama takav rad moguće osigurati.

U stručnim i znanstvenim raspravama o osiguravanju kvalitetne prevencije i tretmana rizičnih ponašanja u školskom okruženju često se spominje nedostatan dostupnost stručnih kadrova i neodgovarajuća edukacija školskog osoblja (poglavito nastavnika i profesora), a rjeđe se spominje problem *nulte* tolerancije na društveno neprihvatljiva ponašanja učenika (Hieneman, Dunlap, Kincaid, 2005). To znači da se u obrazovnim institucijama uočava snižavanje tolerancije prema neprihvatljivom ponašanju učenika, a



nedostatak razumijevanja osobito je naglašen u odnosu na socijalizacijske teškoće učenika koji se agresivno ponašaju (Žižak, 2004). Takvi trendovi rezultiraju povećanim isključivanjem učenika s emocionalnim problemima i poremećajima u ponašanju iz srednjih škola, odnosno strogim kažnjavanjem. Poznato je, međutim, da sankcionirajuća i disciplinska praksa koju nalazimo u mnogim školama potencijalno dodatno pridonose socijalnom isključivanju učenika i posredno potiču daljnji razvoj poremećaja u ponašanju (Hyman i sur., 1997). Budući da kažnjavajuće strategije u pravilu ne rezultiraju željenim učinkom (promjenom ponašanja učenika), jasno je da bi se u školama trebale češće poduzimati empirijski provjerene intervencije koje će omogućiti zadovoljenje obrazovnih i drugih socijalnih potreba učenika koji manifestiraju rizična ponašanja i/ili poremećaje u ponašanju. Neke od tih intervencija opisane su u svjetskoj literaturi.

Mooney i sur. (2005:204) analizirali su, primjerice, učinak tzv. samoupravljujućih intervencija (*self-management interventions*) na ponašanje učenika. Spominju pet modela takvih intervencija: (a) *samovođenje* (stupnjevan proces promatranja i bilježenja ponašanja koji uključuje osobno prepoznavanje ometajućeg ponašanja i bilježenje, odnosno praćenje aspekata tog ponašanja); (b) *samovrednovanje* (proces u kojem učenici uspoređuju vlastita ponašanja s ranije definiranim kriterijima donešenim u dogovoru učenika i nastavnika i stimuliraju se na usklađivanje ponašanja s kriterijima); (c) *samopodučavanje* (prakticiranje tehnika u rukovođenju vlastitim ponašanjem); (d) postavljanje ciljeva (proces u kojem učenik sam odabire ciljeve koje ponašanjem želi postići u svrhu strukturiranja njegovih napora, uočavanja napretka i jačanja njegove motivacije za promjenu) i (e) strateško podučavanje (proces učenja različitih koraka koji vode samostalnom rješavanju problema i postizanju očekivanih rezultata). Studije koje su autori analizirali upućuju na mogućnost pozitivnih promjena koje primjena opisanih intervencija potiče u ponašanju učenika. Rezultate istraživanja koji podržavaju opravdanost ulaganja stručnih napora u prevenciju i tretman rizičnih ponašanja u novije su vrijeme opisali i drugi autori (Lens, Lacante, Vansteenkiste, 2005; Lane, Wehby, Barton-Arwood, 2005; Hieneman, Dunlap, Kincaid, 2005; Sutherland, Oswald, 2005 i dr.).

Ukratko, nema dvojbe da postoji potreba za stručnim radom s učenicima rizičnog ponašanja i s poremećajima u ponašanju u sklopu osnovnih i srednjih škola. Naše je mišljenje da u mnogim školama (pa i u društvu u cjelini) s time u vezi još uvijek nije dosegnuta dostatna razina spremnosti i volje koja bi pokrenula proces promjena usmjerenih omogućavanju ostvarivanja tog cilja. Istodobno, promijenjivi socijalni i ekonomski uvjeti kojima svjedočimo pridonose povećanju broja učenika koji imaju teškoće u svladavanju obrazovnih sadržaja i manifestiraju poremećaje u ponašanju. Saznanja o etiologiji tih problema upućuju na potrebu poduzimanja ranih intervencija koje bi omogućile pravovremenu prevenciju i tretman daljnjeg nepovoljnog razvoja učenika. Hester i sur. (2004) u tom pogledu s pravom ističu nezavidan

položaj nastavnika i profesora koji se svakodnevno suočavaju s tim rastućim problemom. Njegovo rješavanje, međutim, nadilazi mogućnosti i profesionalne kompetencije samih učitelja pa podrazumijeva znatne promjene u samim školama, razredima, načinima podučavanja i drugim sastavnicama školstva. Mi bismo tome dodali i potrebu zakonskih i institucionalnih promjena u društvu, kako bi se ojačala uloga škole u zajednici i kako bi reorganizirana škola mogla zadovoljavajuće odgovoriti na izazove koje pred nju postavlja suvremeno društvo sa svim rizicima koje nosi. Budući da je škola upravo učenicima s poremećajima u ponašanju često jedina prilika da se izvuku iz kaotičnog *statusa quo*, da iskuse napredak i uspjeh i da promijene svoje viđenje budućnosti, naglašavamo potrebu da aktualne promjene u hrvatskom školstvu pridonese i poboljšanju njihovih obrazovnih šansi.

## LITRATURA

- Bašić, J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S., ur. (2004): *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojamovna određenja*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bašić, J., Kranželić-Tavra, V. (2004): O ponašanjima učenika i njihovoj pojavnosti u školskom okruženju. U: Bašić, J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S., ur.: *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojamovna određenja*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, pp 107-118.
- Bašić, J., Janković, J., ur. (2001): *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži*. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju.
- Bašić, J. (2001): Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži: teorijsko motrište, U: Bašić, J., Janković, J. (ur): *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja djece i mladeži*, Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju, pp 31 – 45.
- Bijedić, M. (2007): *Neki aspekti povezanosti poremećaja u ponašanju učenika i kvalitete razrednog ozračja u srednjim školama*. Magistarski rad, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bošnjak, B. (1997): *Drugo lice škole*, Istraživanje razredno-nastavnog ozračja. Zagreb: Alinea.

- Bošnjak, B., Matijević, M. (1999): Razredno-nastavno ozračje – nove mogućnosti poboljšanja odgojno-obrazovnog učinka u razrednom odjelu. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, Vol 1, n1, pp 125-134.
- Bouillet, D., Uzelac, S. (2007): *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bouillet, D. (2006): Socijalna politika: (ne)primjeren odgovor zajednice na potrebe mladih. U: Ilišin, V. (ur.): *Mladi između želja i mogućnosti: Položaj, problemi i potrebe mladih Zagrebačke županije*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja i Zagrebačka županija.
- Glasser, W. (1990): *Kvalitetna škola, škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Gruber, E., Machamer, A.M. (2000): Risk of School Failure as an Early Indicator of Other Health Risk Behaviour in American High School Students. *Health, risk & society*, Vol 2, n1, pp 59-68.
- Hester, P.P., Baltodano, H.M., Hendrickson, J.M., Tonelson, S.W., Conroy, M.A., Gable, R.A. (2004): Lessons Learned from Research on Early Intervention: What Teachers Can Do to Prevent Children's Behavior Problems. *Preventing School Failure*, Vol 49, n1, pp 5-10.
- Hieneman, M., Dunlap, G., Kincaid, D. (2005): Positive Support Strategies for Students with Behavioral Disorders in General Education Settings. *Psychology in the Schools*, Vol 42, n8, pp 779-794.
- Hyman, I., Weiler, E., Perone, D., Romano, L., Britton, G., Shanock, A. (1997): Victims and Victimizers: The Two Faces of School Violence. In: Goldstein, A.P., Conoley, J.C. (eds.): *School Violence Intervention*, New York: The Guilford Press.
- Jagić, S., Jurčić, M. (2006): Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta Iadertina*, Vol 3, pp 29-43.
- Jugović, A. (2007): Sociološki pristup u definisanju pojma i tipova poremećaja ponašanja. U: Radovanović, D. (ur.): *Poremećaji ponašanja i prestupništvo mladih: specijalno pedagoški diskurs*, Beograd: Univezitet u Beogradu, pp 11-29.
- Kranželić-Tavra, V. (2002): Rizični čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješnije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol 38, n1, pp 1-13.
- Lane, K.L., Wehby, J., Barton-Arwood, S.M. (2005): Students with and at Risk for Emotional and Behavioral Disorders: Meeting Their Social and Academic Needs. *Preventing School Failure*, Vol 49, n2, pp 6-9.
- Lens, W., Lacante, M., Vansteenkiste, M. (2005): Study Persistence and Academic Achivement as a Function of the Type of Competing Tendencies. *Eureopean Journal of Psychology of Education*, Vo. 20, n3, pp 275-287.
- Maddox, S.J., Prinz, R.J. (2003): School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, Vol 6, n1, pp 31-49.

- Maggs, J.L. (2002): A Developmental Perspective on Alcohol Use and Heavy Drinking during Adolescence and the Transition to Young Adulthood. *Journal of Studies on Alcohol*, Vol 3 n1, izvor: <http://www.highbeam.com>.
- Marshall, M.L. (2002): *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences* Center for Research on School Safety. Georgia: School Climate and Classroom Management Georgia State University.
- Mooney, P., Ryan, J.B., Uhing, B.M., Reid, R., Epstein, M.H. (2005): A Review of Self-Management Interventions Targeting Academic Outcomes for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Behavioral Education*, Vol 14, n3, pp 203-221.
- Reinke W.M., Herman K.C. (2002): Creating School Environments that Deter Antisocial Behaviors in Youth. *Psychology in the Schools*, Vol 39, n5, [www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com).
- Singer, M. i sur. (u tisku): *Kriminološke osobitosti maloljetničke delinkvencije*. Zagreb: Globus.
- Smith, B. (2000): Marginalized youth, delinquency and education: The Need for Critical-interpretive Research. *The Urban Review*, Vol 32, n3, pp 293-313.
- Sprott, J.B. (2004): The Development of Early Delinquency: Can Classroom and School Climates Make a Difference?. *Revue canadienne de criminologie et de justice pénale*, izvor: <http://goliath.ecnext.com>.
- Sutherland, K.S., Oswald, D.P. (2005): The Relationship between Teacher and Student Behavior in Classrooms for Students with Emotional and Behavioral Disorders: Transactional Processes. *Journal of Child and Family Studies*, Vol 14, n1, pp 1-14.
- Trout, A.L., Nordness, P.D., Pierce, C.D., Epstein, M.H. (2003): Research on the Academic Status of Children with Emotional and Behavioral Disorders: A Review of the Literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Vol 11, n4, pp 198-210.
- Žižak, A. (2004): Poremećaji u ponašanju: između moderne i postmoderne konceptualizacije. U: Bašić, J., Koller-Trbović, N. i Uzelac, S. (ur.) *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojamovna određenja*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, pp 45-57.

## **RISK BEHAVIOUR OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS AND THE EXPERIENCE OF THE QUALITY OF THE CLASSROOM CLIMATE**

**Summary** - *This paper examines the thesis that the quality of the classroom climate is significantly related to the level of student risk behaviour. The assumption is that students who manifest a higher level of risk behaviour experience a lower quality of classroom climate. The hypothesis is examined using data collected from a sample of 630 secondary schools students from Tuzla. The respondents were arranged in three clusters, according to the level of risk behaviour. An analysis of variance was made concerning the scale of the classroom climate. Results indicate that students with different levels of risk behaviour experience all the major components of the classroom climate in different ways (clearness of rules of behaviour, level of discipline in the classroom, persistence in sanctioning breaches of school rules, the quality of relationships among students, the quality of relationships among teachers and students, and the quality of the classrooms). The authors indicate the need for professional work with secondary schools students showing risk behaviour, besides raising the quality of their social integration in the school environment. This would lead to multiple positive effects (the prevention of behavioural disorders, a decrease in discipline problems in schools, etc.).*

**Key words:** *risk behaviours, classroom climate, secondary schools*